



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Ett medvetet val?

Food literacy som verktyg i
hem- och konsumentkunskapsundervisningen



Jennie Gunnarsson

Ämneslärarprogrammet med inriktning

mot årskurs 7–9 i hem- och konsumentkunskap, geografi och religion.

Angelica Schåman

Ämneslärarprogrammet med inriktning

mot årskurs 7–9 i hem- och konsumentkunskap, historia och religion.

Examensarbete: 15 hp
Kurs: L9HK2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Päivi Palojoki och Marianne Pipping Ekström
Examinator: Mia Prim
Kod: VT18-2940-007-L9HK2G

Nyckelord: Food literacy, hem- och konsumentkunskap, mat, medvetna val, hälsa

Abstract

I dagens individualiserade samhälle förväntas varje människa själv ta en rad beslut relaterade till sin konsumtion, men alla har inte kompetensen att göra det. Food literacy innebär kunna välja, planera, hantera, förbereda och äta mat utifrån perspektiven hälsa, ekonomi och miljö. Det är uppbyggt av tre dimensioner, den funktionella, den interaktiva och den kritiska. Nuvarande forskning om food literacy utgår från huruvida kompetensen kan förändra ungdomars matvanor och på det sättet minska andelen med fetma i befolkningen. Den här forskningsöversikten avviker från den stigen och ämnar istället göra en systematisk sammanställning och granskning av forskning om food literacy och dess relation till skolans aktörer och ämnet hem- och konsumentkunskap samt undersöka hur food literacy skulle fungera som verktyg i svensk hem- och konsumentkunskapsundervisning. Resultatet visade att hem- och konsumentkunskap ses som det ideala ämnet för undervisning i food literacy eftersom undervisningen har fokus på det interaktiva perspektivet. Trots detta är det svårt att ha food literacy-undervisning i ämnet eftersom det saknar tillräckliga resurser. Ämnet har för lite undervisningstid, för liten budget och för få behöriga lärare. Dessutom har föräldrar och andra lärare negativa attityder till ämnet. Vår slutsats är att food literacy trots detta skulle fungera väl som verktyg i undervisningen för hem- och konsumentkunskap. I svensk kontext bör food literacy ses som ett verktyg i undervisningen snarare än ett ämnesinnehåll. Framtida forskning bör fokusera på food literacy som ett verktyg för medvetna val och inte som ett verktyg för beteendeförändring.

Förord

Vi skulle vilja tacka våra handledare Päivi Palojoki och Marianne Pipping Ekström för allt stöd i arbetet. Tack Päivi för all vetenskaplig litteratur du förmedlat, det har knuffat arbetet vidare i rätt riktning. Tack Marianne för att du fortfarande delar med dig av all din erfarenhet i allt från vetenskapligt skrivande till de perspektivförändringar ämnesområdet genomgått under åren. Ni hjälpte oss förverkliga arbetet vi ville skriva. Vi vill även tacka Andreas Fröberg som tog sig tid att diskutera med oss, trots att han antagligen bara ville ha kaffe och inte var förberedd på frågor om SPSS- analyser och formgivning. Men framförallt skulle vi vilja tacka varandra för idogt arbete, starkt samarbete och för avsaknaden av konflikter under hela arbetets gång. Tack!

| Arbetsuppgift | Procent utfört av Jennie/Angelica |
|----------------------|-----------------------------------|
| Planering av studien | 50/50 |
| Litteratursökning | 50/50 |
| Datainsamlingen | 50/50 |
| Analys | 50/50 |
| Skrivande | 50/50 |
| Layout | 50/50 |

Innehåll

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Introduktion | 5 |
| 2 | Syfte och frågeställningar | 5 |
| 3 | Bakgrund | 6 |
| 3.1 | Food literacy | 6 |
| 3.2 | Ämnet hem- och konsumentkunskap | 8 |
| 4 | Metod..... | 10 |
| 4.1 | Datainsamling | 11 |
| 4.2 | Sökord | 11 |
| 4.3 | Kvalitetsbedömning..... | 12 |
| 4.4 | Databearbetning | 13 |
| 5 | Resultat | 14 |
| 5.1 | Aktörers åsikter om food literacy aspekter | 14 |
| 5.1.1 | Food literacy – ur elevers synvinkel | 15 |
| 5.1.2 | Food literacy - ur lärares synvinkel..... | 16 |
| 5.1.3 | Food literacy – ur andra aktörers synvinkel | 17 |
| 5.2 | Faktorer som påverkar utvecklingen av food literacy | 18 |
| 5.2.1 | Faktorer som gynnar..... | 18 |
| 5.2.2 | Faktorer som hämmar..... | 19 |
| 6 | Diskussion | 21 |
| 6.1 | Metoddiskussion | 21 |
| 6.2 | Resultatdiskussion | 22 |
| 6.2.1 | Åsikter och faktorer | 23 |
| 6.2.2 | Applicerbarhet..... | 24 |
| 6.2.3 | Medvetna val | 25 |
| 7 | Slutsats och implikationer..... | 26 |
| 8 | Referenslista..... | 28 |
| 9 | Bilagor | 31 |

1 Introduktion

I dagens individualiserade samhälle förväntas varje människa själv ta en rad beslut relaterade till sin konsumtion, men alla har inte kompetensen att göra medvetna val. Konceptet *food literacy* presenteras dels som ett sätt för individen att utveckla den kompetensen inom området mat, dels som ett verktyg förenligt med undervisningstraditionen i hem- och konsumentkunskap (Smith, 2009). Nuvarande forskning om *food literacy* tenderar att argumentera för *food literacy* utifrån dess kapacitet att förändra ungdomars matvanor och på det sättet minska andelen med fetma i befolkningen (Slater, 2017; Brooks & Begley, 2014). Den här forskningsöversikten avviker från den stigen och ämnar istället undersöka huruvida verktyget *food literacy* är lämpligt för undervisningen i det svenska skolämnet hem- och konsumentkunskap, utifrån ämnets syfte, förutsättningar och kontext.

Begreppet *food literacy* är relativt okänt i Sverige trots att det har stora innehållsmässiga likheter med kursinnehållet i skolämnet hem- och konsumentkunskap. Samtidigt motiverar nästan all nuvarande forskning konceptets relevans med hänvisning till en ökning av livsstilsrelaterade sjukdomar. Detta leder till en argumentation om huruvida *food literacy* kan påverka ungdomars matvanor och vad som krävs för att detta ska ske. Det här arbetet tar avstånd från det synsättet och utgår istället från idén om undervisningens uppdrag, att fostra medvetna och ansvarstagande individer. Därför kommer *food literacy* att beskrivas som ett verktyg i svensk hem- och konsumentkunskapsundervisning i arbetets diskussion, medan övrig text behandlar *food literacy* som en kompetens. Textens hållning erkänner förändrade beteenden som ett resultat av utvecklandet av *food literacy*, men ser detta som en bieffekt snarare än ett självändamål. Forskningsöversiktens avsikt är att introducera begreppet *food literacy* i hem- och konsumentkunskapslärares fackterminologi så dessa kritiskt kan granska forskning om *food literacy* utifrån svensk undervisningsrelevans.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med forskningsöversikten är dels att göra en systematisk sammanställning och granskning av forskning om *food literacy* och dess relation till skolans aktörer och ämnet hem- och konsumentkunskap, dels att undersöka hur *food literacy* skulle fungera som verktyg i svensk hem- och konsumentkunskapsundervisning. För att besvara detta har följande frågeställningar formulerats:

- 1) *Food literacy* har tre nivåer: funktionell, interaktiv och kritisk. Respektive nivå innehåller olika typer av kunskapsområden. Hur värderar skolans olika aktörer dessa kunskapsområden i relation till skolans uppdrag och elevernas behov?
- 2) Vilka faktorer verkar gynnande respektive hämmande för ungdomars utvecklande av *food literacy*? Med hänsyn till detta hur skulle *food literacy* fungera som verktyg i svensk hem- och konsumentkunskapsundervisning?

3 Bakgrund

I detta avsnitt introduceras begrepp och teorier som är relevanta för arbetet. Först kommer en presentation av *food literacy*. Begreppet behandlas utifrån dess definition, historiska utveckling och skillnader mot andra typer av literacy. Dessutom förklaras och motiveras terminologin kring skolämnet hem- och konsumentkunskap, eftersom ämnet skiljer sig åt länder emellan.

3.1 Food literacy

Food literacy är ett begrepp som innefattar alla kompetensområden som krävs för att kunna göra välinformerade val av mat utifrån perspektiven hälsa, ekonomi och miljö (Bohm, 2016). Vidgen och Gallegos har i sin studie (2014) definierat begreppet med hjälp av empirisk metod. De har genom intervjuer och enkäter sammanställt en definition av *food literacy* samt listat komponenter som ingår i begreppet. Informanterna bestod av ungdomar och experter inom: näring, utbildning, gastronomi, välfärd och aktörer inom livsmedelsbranschen (ibid). Dessutom har de analyserat skillnaderna mellan vad ungdomarna och experterna ansåg vara viktiga. Följande definition är resultatet av deras arbete

Food literacy is the scaffolding that empowers individuals, households, communities or nations to protect diet quality through change and strengthen dietary resilience over time. It is composed of a collection of inter-related knowledge, skills and behaviours required to plan, manage, select, prepare and eat food to meet needs and determine intake” (Vidgen & Gallegos, 2014 s. 54)¹.

Food literacy är alltså något som möjliggör en stabil kost på såväl mikro- som makronivå och inkluderar de kunskaper, förmågor och beteenden som krävs för att planera, tillreda och äta individanpassat.

Sammanställningen redogör för vilka kunskaper, färdigheter och kompetenser informanterna ansåg vara viktiga i förhållande till mat och hälsa (Vidgen & Gallegos, 2014). Resultatet kodades till fyra huvudområden: att planera och hantera, att välja, att förbereda och att äta. Inom dessa fyra områden finns totalt elva olika komponenter. I det första temat ingår komponenterna tid, smak, resurser, näring hunger och regelbundna måltider. I det andra temat ingår förmågan att hitta mat, veta vad mat innehåller samt bedöma kvalitén på mat. I det tredje temat ingår att kunna laga mat och tillämpa grundläggande hygien. Det fjärde och sista temats komponenter var medvetenhet kring matens påverkan på det egna välbefinnandet, att själv kunna reglera matens sammansättning och kunna delta i sociala måltidensammanhang. En noterbar skillnad mellan informanterna var att experterna lade stort fokus på förmågan att välja mellan olika mat- och råvarualternativ emedan ungdomarna litade på sina etablerade rutiner (ibid).

¹ Vår översättning:

Food literacy är det ramverk som gör det möjligt för individer, hushåll, samhällen eller nationer att skydda kostkvalitén genom att förändra och stärka kosthållfastheten över tid. Ramverket består av en samling intermediära kunskaper, färdigheter och beteenden som krävs för att planera, hantera, välja, förbereda och äta mat med hänsyn till energi- och näringsbehov.

Förändringar till följd av olika *food literacy* interventioner har sammanställts i en systematisk forskningsöversikt av Brooks och Begley (2014). De har studerat resultaten av 23 olika *food literacy*-program för barn- och ungdomar. I 19 av de granskade studierna påverkades målgruppen positivt av interventionen, även om specifika områden såsom ökad frekvens i antalet lagade måltider inte ändrades. God planering, tydligt satta mål samt utvärdering av den genomförda interventionen identifierades som nyckelfaktorer för att *food literacy*-projekt ska lyckas (ibid).

Hälsoundervisning över tid

Samhället har länge använt sig av skolan för att lösa problem hos populationen (Smith, 2009). Under tidigt 1900-tal användes undervisning i hem- och konsumentkunskap för att höja levnadsstandarden hos medborgarna. Tanken var att den nya generationen skulle lära sig allt som krävdes för att leva ett gott liv. Barnen som undervisats skulle växa upp, bli medborgare och sprida den nya traditionen vidare till sina egna barn och förändringen skulle därmed vara implementerad i samhället. Redan under den här tiden använde utbildarna sig av både faktakunskaper och tillämpning av kunskaper. Barnen lärde sig dels om vilka näringsämnen kroppen behövde men också om hur de skulle tillaga mat för att tillgodogöra dessa ämnen. Fokuset på praktisk tillämpning av kunskap har lett till den stereotypa synen på hem- och konsumentkunskap som ett ämne där 'man bara lagar mat' (ibid).

Parallellt med hem- och konsumentkunskapens breda hälsoundervisning utformades hälsorelaterade ämnen för specifika syften, såsom drogprevention och trafiksäkerhet (Smith, 2009). Detta ledde till att den hälsoundervisning som skedde utanför ämnet hem- och konsumentkunskap blev allt mer fragmentarisk och specialiserad. Samhällets reagerade som vanligt reaktivt när fetma blev allt vanligare. En debatt om hur utvecklingen skulle vända inleddes och ansvaret för vändningen lades på utbildningsväsendet. Ett nytt specialiserat hälsorelaterat ämne utformades och undervisningen riktade fokus mot hälsosamma matvanor. När detta skedde närmade de sig hem- och konsumentkunskapsämnets traditionella territorium. Samma typ av målformulering existerade nu i flera ämnen samtidigt. I hem- och konsumentkunskapssfären startade diskussioner om på vilket sätt hälsoundervisningen skilde sig åt för de olika ämnena och om näringskunskaper var den rätta metoden för att komma till rätta med hälsoproblem (ibid).

Skillnad mot health literacy

Traditionell kunskapsförmedling har trots sin svaga evidens varit den dominerande metoden för att försöka förändra människors beteenden (Smith, 2009). Men under 80-talet utvecklades en ny typ av utbildningsmetod, *health literacy*. Denna nya metod fokuserade på flera kompetenser kring hälsa. Förutom den traditionella kunskapsförmedlingen, funktionell *health literacy*, lades en interaktiv och kritisk dimension till. Den interaktiva dimensionen handlar om att kunna tillämpa kunskaper medan den kritiska dimensionen handlar om att förstå vilken effekt handlingen får i ett större sammanhang. Funktionell, interaktiv och kritiskt är konsekvent för alla olika typer av literacy. Den kritiska dimensionen anlades även i hem- och konsumentkunskapsundervisningen (ibid).

Den egentliga skillnaden mellan *health literacy* och hem- och konsumentkunskap ligger på två olika aspekter (Smith, 2009). Den ena är vad begreppet hälsa förhåller sig gentemot och den andra är kunskapssynen. *Health literacy* behandlar hälsa kopplat till näring och syftar till att lära ut skillnaden mellan hälsosamt och ohälsosamt. Inom *health literacy* ses kunskaper om näringsämnen och olika färdigheter, såsom att kunna läsa innehållsförteckningar på produkter, som det som krävs för att individer ska leva ett hälsosamt liv. Hem- och konsumentkunskapsämnet har en annan undervisningstradition där fokuset alltid varit mellan hälsa och mat. Eleverna ska nå bättre hälsa genom kunskaper och färdigheter kopplade till mat, inte näring. Ur den ämnestraditionen utvecklades *food literacy*. Dessutom skiljer sig hem- och konsumentkunskapsämnet från *health literacy* i synen på vad som är rätt och fel. På grund av bildningsidealet i ämnet är målet med undervisningen att lära eleverna att själva ta ställning till och motivera sina val, snarare än att lära dem vilka val som är rätt och fel (ibid).

3.2 Ämnet hem- och konsumentkunskap

Skolämnet hem- och konsumentkunskap skiljer sig åt både i benämning och innehåll beroende på var ämnet undervisas. Det här arbetet använder begreppet hem- och konsumentkunskap på två olika sätt. Det används dels som en generell term för ämnet och alla dess olika varianter, oavsett om ämnet heter det på ursprungsspråket eller inte. Det andra användningsområdet är som namn för ämnen som på svenska heter hem- och konsumentkunskap. I det här fallet gäller det Sverige och Åland. När begreppet används som specifikt namn och inte som ett generellt begrepp har detta tydliggjorts i texten. För att underlätta för läsaren har tabell 1 sammanställts. Den innehåller land, ämnenas namn, ämnesförkortning, målgrupp för undervisningen och undervisningens syfte.

Hem- och konsumentkunskap i Sverige

Hem- och konsumentkunskap (HKK) har varit ett obligatoriskt skolämne för alla barn sedan 1962 (Cullbrand & Petersson, 2005). Sedan dess har ämnets kursplan uppdaterats flera gånger. Nuvarande kursplan är från 2011 (Skolverket, 2017). Ämnet har tilldelats 118 timmar i grundskolan, varav 36 av timmarna ska fördelas till undervisning i låg- och mellanstadiet och 87 av timmarna till att bedriva undervisning i högstadiet (SFS 2017:1236). Lindblom, Arreman Erixon & Hörnell (2013) har i en studie undersökt villkoren i hem- och konsumentkunskapsundervisningen. De fann att 23% av lärarna inte var behöriga i ämnet och att 12 % inte hade tillgång till undervisningskök med spis, arbetsbänk och diskho. Lindblom, Arreman Erixon, Bohm och Hörnell (2016) genomförde en studie om hur tid påverkar hem- och konsumentkunskapsundervisningen. Tidsaspekten visade sig ha en avgörande roll för undervisningens kvalitet. Om tiden var för kort slutade eleverna lära sig i processen och blev istället resultatfokuserade.

Syftet med undervisningen i hem- och konsumentkunskap är att eleverna ska lära sig göra, tillämpa och värdera val utifrån de tre hållbarhetsaspekterna: social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet (Skolverket, 2017). Höijer, Hjälmeskog och Fjällström (2011) har i en undersökning sammanställt lärares syn på vad undervisningen i hem- och konsumentkunskap ska leda till för kompetens hos eleverna. En lärare i deras undersökning säger att målet med

undervisningen är att eleverna ska bli kapabla att göra välinformerade val av exempelvis mat. En annan lärare i undersökningen uttrycker sig som så att mat och matlagning är verktyg i undervisningen för hem- och konsumentkunskap, snarare än ett mål i sig (ibid). Eleverna uppskattar ämnet och menar att de har stor nytta av det (Cullbrand & Petersson, 2005).

Hem- och konsumentkunskap i andra länder

Här följer en beskrivning av hur ämnesundervisningen i hem- och konsumentkunskap fungerar i länder. Det finska och åländska ämnet har eftersom har liknande förutsättningar som Sverige, såsom avgiftsfri skollunch, obligatorisk ämnesundervisning. Kanada och Australien har beskrivits eftersom av artiklarna i resultatet bygger på forskning från dessa länder. Även ett annat område, Hong- Kong, förekommer i artiklarna. .

Tabell 1. Ämnesöversikt för olika länder.

| Ämne | Skolform | Syfte med ämnet |
|--|---|---|
| Sverige Hem- och konsumentkunskap HKK | Obligatoriskt i årskurs 6–9 | Utveckla kunskaper och intresse för arbete, ekonomi och konsumtion i hemmet samt utveckla en medvetenhet kring vilka konsekvenser val och handlingar har på hälsa, välbefinnande och gemensamma resurser (Skolverket, 2017). |
| Åland Hem- och konsumentkunskap Hemkunskap | Obligatoriskt i årskurs 7–9 | Undervisningen ska ge eleverna viktiga och konkreta verktyg för en fungerande vardag samt främja eleven till att göra medvetna konsumtionsval, eftersom dessa påverkar hälsa, ekonomi och miljö (Ålands Landskapsregering, 2015). |
| Finland Huslig ekonomi HUE | Obligatoriskt i årskurs 7–9 | Uppdraget i huslig ekonomi är att stödja eleverna i att utveckla de kunskaper, färdigheter, attityder och beredskaper som behövs för att hantera vardagen i ett hem, för en hållbar livsstil som stödjer välbefinnandet. (Utbildningsstyrelsen, 2014). |
| Kanada ² Home economics food and nutrition HEFN | Är inte ett obligatoriskt ämne ³ | Eleverna ska utveckla en förståelse inför de faktorer som påverkar hälsan och känna personligt ansvar över den egna hälsan. De ska lära sig de kunskaper som är nödvändiga för att utveckla och behålla ett hälsosamt leverne, lösa problem och ta beslut. Utöver kunskap ska de utveckla förmågan till en högre nivå av tänkande, för att de ska kunna applicera kunskaper till handling senare (Ontario ministry of education, 2015). |
| Australien ⁴ Home economics HE | Är inte ett obligatoriskt ämne ⁵ | Eleverna ska utveckla förmågan att ta beslut och lösa problem. De ska på ett kritiskt och kreativt sätt kunna möta praktiska problem som rör dem själva, familjen och samhället (Home economics Victoria, 2017). |

² Egentligen Ontario i Kanada

³ Kan läsas som en del av det obligatoriska ämnet *Health and Physical Education*

⁴ Egentligen regionen Victoria i Australien

⁵ Kan läsas som del av de obligatoriska ämnena *Health and Physical Education* och *Design and Technologies*

Finland och Åland

I Finland finns två olika läroplaner, en för Finland och en för det självstyrda landskapet Åland. I Finland heter hem- och konsumentkunskap huslig ekonomi (HUE) och är ett obligatoriskt ämne för elever i årskurs 7–9 (Utbildningsstyrelsen, 2014). På Åland heter ämnet hem- och konsumentkunskap (hemkunskap) och är obligatoriskt för elever i årskurs 7–9 (Ålands Landskapsregering, 2015). Ämnena är ganska lika hem- och konsumentkunskapsämnet i Sverige vilket ses i syftet för ämnena, se tabell 1.

Kanada

I Kanada heter hem- och konsumentkunskap *Home economics food and nutrition* (HEFN) men ämnet är inget obligatoriskt ämne och har inte någon kursplan (Ontario ministry of education, 2015). Istället kan HEFN lärare undervisa speciella delar från det obligatoriska ämnet *Health and Physical Education* (HPE). HEFN undervisningen skiljer sig mycket åt från det svenska HKK-ämnet eftersom undervisningen baserar sig på kursplanen i *Health and Physical Education*. Där saknas innehåll om praktiska färdigheter i köket och interaktiv literacy. Innehållet fokuserar istället på den funktionella och den kritiska dimensionen av literacy, se tabell 1.

Australien

I Australien heter hem- och konsumentkunskap *Home economics* (HE) men ämnet är inte något obligatoriskt ämne (Home economics Victoria, 2017). Istället kan HE lärare undervisa ett specifikt innehåll från de två obligatoriska ämnena *Health and Physical Education* (HPE) och *Design and Tecnologi* (DT). Den kombinationen av ämnesinnehåll liknar det svenska hem- och konsumentkunskapsämnet mera än vad Kanadas upplägg gör men motsvarar ändå inte riktigt det svenska ämnet, se tabell 1.

4 Metod

För att strukturera upp examensarbetet användes Rieneckers och Jørgensens (2017) pentagonmodell. Pentagonmodellen bygger på fem olika frågor positionerade vid varsitt hörn. Modellen används för att skapa en helhet i längre arbeten och för att se till att arbetets alla delar strävar åt samma håll. För att uppnå detta besvaras frågorna i tur och ordning innan själva skrivprocessen börjar. Pentagonens hörn symboliserar olika vinklar till hela uppsatsen. Hörnen ställer olika varianter av frågor: vad, varför, till vilket material, med vilka verktyg och hur (ibid). Det första hörnet syftar till att utveckla en problemformulering, det andra syfte och målgrupp för arbetet. Det tredje hörnet handlar om vilken empiri som finns för att besvara frågan och det fjärde om vilka redskap som ska användas för att besvara den. Det femte hörnet vilket tillvägagångsätt som ska användas för att besvara frågan (ibid). Genom att använda pentagonmodellen planerades och strukturerades arbetet redan från första början. Detta innebar att problemformulering, syfte och frågeställningar noga vägdes mot tillgänglig litteratur innan själva skrivprocessen började. Tillvägagångsättet med pentagonmodellen har varit centralt för examensarbetet eftersom det skapat en röd tråd i hela arbetet.

För att undvika att enbart reproducera tidigare forskning följdes Rieneckers och Jørgensens (2017) råd att skriva så mycket som möjligt innan någon grundlig genomläsning av ämnet påbörjades. De menar att för tidig inläsning på ämnet begränsar studenternas förmåga att komma med egna infallsvinklar. Därför lästes enbart sammanfattningar och referenslistor under pentagonens tredje fas. En viss inläsning var nödvändig för att se huruvida det fanns tillräckligt med material för att besvara arbetets frågeställningar. Samma princip gällde fram tills resultatet skulle skrivas och artiklarna som kommit fram genom litteratursökningen behövde läsas.

4.1 Datainsamling

För att besvara arbetets frågeställningar har en systematisk litteratursökning genomförts. En systematisk litteraturgenomgång har tung beviskraft eftersom den identifierar, syntetiserar och kritiskt granskar de forskningsbelägg litteraturen hävdar (David & Sutton, 2016). Dessutom är den systematiska litteraturgenomgången den metod som är bäst lämpad då resultatet av arbetet är ämnat för allmänheten, vilket det här arbetet är. David och Sutton (2016) sammanfattar metodologin för systematiska litteratursökningar med att den i sin mest grundläggande form handlar om att systematiskt söka litteratur utifrån begränsade sökord och sedan tillämpa tydliga inkluderings- samt exkluderingskriterier på artiklarna.

Innan litteratursökningen påbörjades lästes sammanfattningar från tidigare examensarbeten och andra forskningsöversikter inom området för att skapa en uppfattning om vilken litteratur som fanns att tillgå. Efter detta genomfördes testsökningar i olika databaser. Sökningarna gjordes med olika sökord och olika kombinationer av sökord. Sökord som användes var *food literacy*, *home economics*, *adolescents*, *teacher* och *education*. För att precisera resultaten användes frassökningar och booleska operatörer. Sökningen gjordes i flera för ämnet relevanta databaser däribland ERIC, Pubmed, Scopus, ScienceDirect och Summon. Sökningarna i de olika databaserna genererade ungefär samma resultat därför togs beslutet att använda ProQuest. ProQuest är en databastjänst som söker igenom flera olika databaser, bland annat ERIC och ScienceDirect, i en enda sökning. Den slutgiltiga sökningen genererade 15 träffar. Under arbetet lästes cirka 90 sammanfattningar vilket gav en god överblick av litteraturen. Mot bakgrund av detta bedömdes resultaten från den slutgiltiga sökningen vara representativa för litteraturen inom området.

4.2 Sökord

Den slutgiltiga sökningen använde följande sökord: “*home economics*” AND “*food literacy*” OR *adolescents* AND “*food literacy*” OR “*food literacy*” AND *teachers*. Frassökning användes vid orden *home economics* och *food literacy* för att generera mer precisa resultat. Dessutom inkluderades den booleska operatören AND för att ge relevanta sökresultat. Även OR användes för att inkludera undersökningens två fokusområden, *food literacy* och hem- och konsumentkunskap. Anledning till att begreppet *adolescents* användes, istället för till exempel *children*, var att målgruppen för hem- och konsumentkunskapsundervisningen är ungdomar snarare än barn. Ordet *teachers* inkluderades för att få med specifikt lärares åsikter

till *food literacy*. Ordet *adolescents* förväntades fånga upp andra aktörer i skolan varför inte specifika sökningar på *parents* gjordes. För att spara tid användes peer-reviewed och från år 2000 som begränsningar redan i sökningen, då dessa var del av inkluderings- och exkluderingskriterierna. Alla sökresultat redovisas i bilaga 3.

Tabell 2. Sökhistorik

| Datum | Databas | Sökord, booleska operatörer och begränsningar | Antal träffar | Antal lästa | Urval |
|--------------|----------|--|---------------|-------------|-------|
| 18/2 2018 | ProQuest | <p>“home economics” AND “food literacy” OR <i>adolescents</i> AND “food literacy” OR “food literacy” AND <i>teachers</i></p> <p>Peer reviewed</p> <p>Från år 2000 och framåt</p> | 15 | 15 | 10 |

Inklusionskriterier

Innehålla *food literacy* eller aspekter av *food literacy*

Vara skriven under 2000-talet

Vara Peer-reviewed

Exklusionskriterier

Dubbletter

Vara en forskningsöversikt

Vara kopplat till undervisning före årskurs 6 och efter årskurs 12

4.3 Kvalitetsbedömning

För att garantera kvalitén på artiklarna i arbetet användes en kvalitetsbedömningsmall, se bilaga 2. Mallen har totalt 17 frågor men alla frågorna var inte applicerbara på alla artiklar. Antalet frågor som tillämpades på artiklarna ligger inom intervallet 13–15 frågor. Eftersom olika antal frågor använts i kvalitetsbedömningen har resultatet redovisats i procentform, för att dessa ska kunna jämföras med varandra. För resultatet av kvalitetsbedömningen se bilaga 2.

Etik

Enbart artiklar som uppfyllde kraven på forskningsetik inkluderades, för att inte reproducera oetiska resultat. Kvalitetsbedömningsmallen, se bilaga två, baserar sig på Vetenskapsrådets (2017) åtta principer om etisk forskning. Principerna innebär att forskaren ska tala sanning om sin forskning och medvetet granska och redovisa utgångspunkten i det egna arbetet. Hen ska öppet redovisa metoder och resultat samt redogöra för kommersiella intressen och andra bidrag. Dessutom ska forskaren inte stjäla forskning från andra och vara rättvis i

bedömningen av andras arbete. Forskaren ska hålla god ordning, till exempel genom dokumentation och verka för att varken människor, djur eller miljön skadas i arbetsprocessen (ibid). I kontakten med människor kan Brymans (2011) etiska principer användas. Dessa är information om syftet med forskningen, samtycke att delta i forskningen, konfidentialitet i forskningen samt att resultaten endast kommer att nyttjas i forskningssammanhang (ibid). För att kontrollera om artiklarnas upphovspersoner tagit etisk hänsyn i sin forskning användes tidskrifternas policydokument för publicering. Alla inkluderade artiklar har publicerats i tidskrifter som etiskt granskar allt material innan publicering.

4.4 Databearbetning

För att systematiskt sammanställa litteraturen har en artikelöversikt gjorts. Artikelöversikten finns i bilaga fyra. Bearbetningen av materialet skedde i flera steg. Det första steget var att läsa igenom hela artiklarna, två per dag. Rienecker och Jørgensen (2017) rekommenderar att redan från början bearbeta materialet och göra det till sitt eget, för att undvika plagiat. Därför gjordes förutom markeringar i texten refererande anteckningar. Efter inläsningen av de fyra första artiklarna genomfördes kvalitetsbedömningarna och artiklarna sammanställdes i artikelöversikten. Processen upprepades tills alla artiklar bearbetats. När artikelöversikten och kvalitetsbedömningen var klar genomfördes den första kodningen.

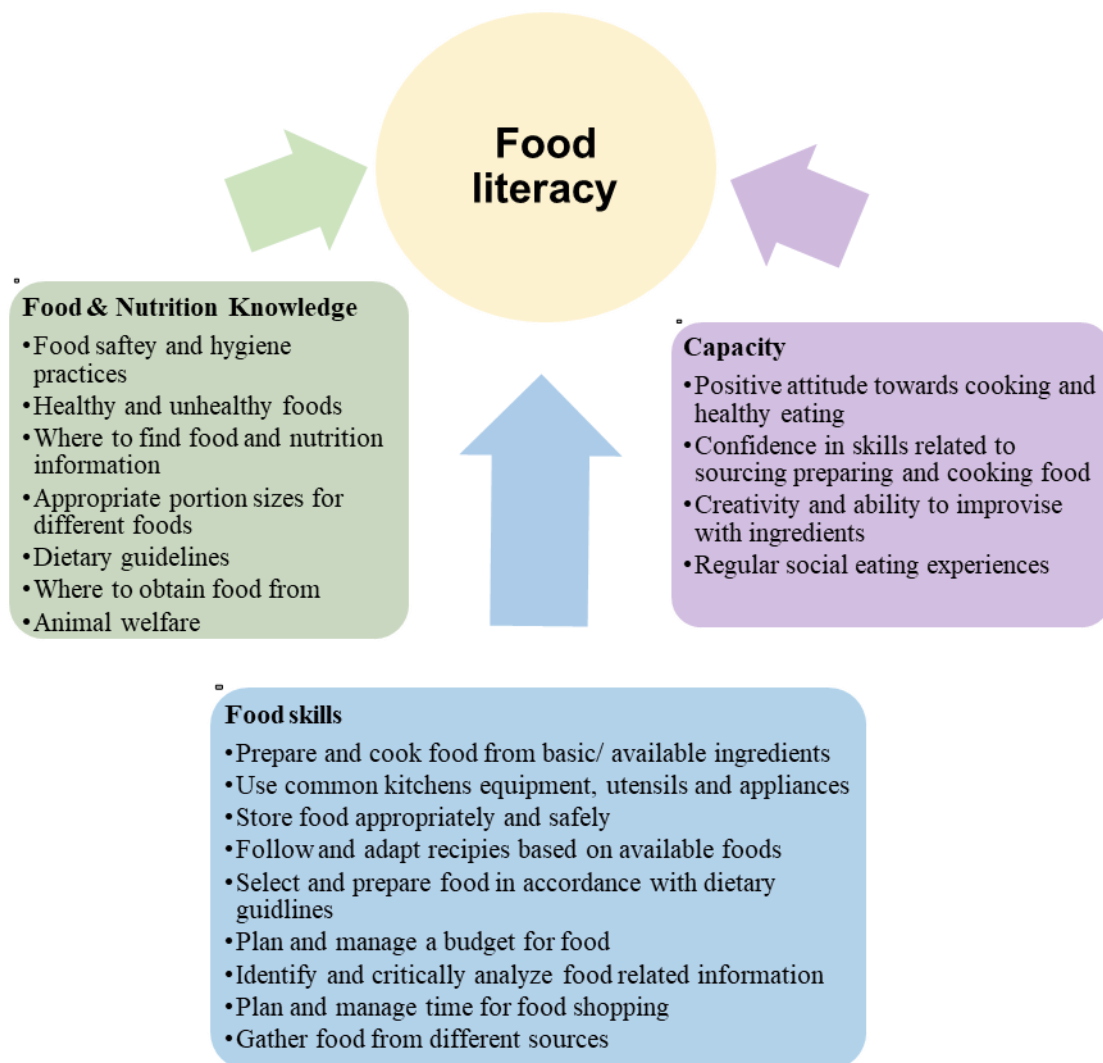
Kodningsmetoden valdes utifrån arbetets explorativa ansats. Kodningen fick en mer vägledande roll, snarare än en reducerande och resulterade i fem olika teman. Dessa teman återfinns i resultatet uppdelat i två kategorier, aktörers åsikter och faktorer som påverkar. Den andra kodningen skedde mot dessa fem teman, vilket ledde till fem faser i kodning två. Kodningen delades upp i fem delar, en för varje tema. Kodningsprocessen genomfördes först för tema ett, sedan för tema två och så vidare. Artiklarna lästes igen, en gång per tema. Under den processen plockades relevanta resultat ut och refererades i ett temaspecifikt dokument. När kodningen för tema ett var klart upprepades processen för tema två. Artiklarna har alltså systematiskt lästs igenom sex gånger under databearbetningsprocessen. Detta resulterade i fem dokument med referat från upp till olika artiklar. Därefter fortsatte syntetiseringsprocessen genom att dokumenten bearbetades till ett sammanhängande resultat.

5 Resultat

Bearbetningen av artiklarna gav upphov till två olika huvudteman, med tre respektive två underkategorier. Det första temat behandlar aktörers syn på aspekter inom *food literacy* och är uppdelat efter grupperna elever, lärare och andra. Det andra temat behandlar faktorer som påverkar inläringen av *food literacy* och är uppdelat i två olika kategorier: gynnande- och hämmande faktorer. För att illustrera aspekterna av *food literacy* har figur 1 infogats.

5.1 Aktörers åsikter om food literacy aspekter

Elever används här för att beskriva gruppen barn som tillhör målgruppen för hem- och konsumentkunskapsundervisningen, det vill säga barn i årskurs 6–12. Med lärare avses lärare som undervisar i hem- och konsumentkunskap och andra aktörer inkluderar föräldrar, andra vårdnadshavare, allmänheten och övrig skolpersonal såsom lärare i andra ämnen, rektorer och utbildningsadministratörer.



Figur 1. Food literacys olika aspekter. Figuren bygger på bearbetad data från Ronto, Ball, Pendergast & Harris (2017b s. 551).

5.1.1 Food literacy – ur elevers synvinkel

Kunskap om food literacy aspekter

De flesta elever kände inte till begreppet *food literacy*, men de hade en begränsad uppfattning av de olika aspekterna som ingår (Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2016a). Bäst kunskap hade de om mikroperspektiven och sämst inom makroperspektiven, såsom hållbar utveckling och djurhållning. Av *food literacy*:s tre huvudaspekter; *Food and Nutrition knowledge*, *food skills* och *capacity*⁶, ansåg eleverna i Australien att *Food and Nutrition knowledge* var det viktigaste för dem och det som behövs för att förändra deras matvanor. Aspekterna eleverna rankade högst var: *food safety*, *hygiene practises*, *healthy and unhealthy foods*, *dietary guidelines* och *animal welfare*⁷. Gruppen pojkar markerade dessutom *plan and manage a budget for food*⁸ inom kategorin *food skills* och gruppen flickor *appropriate portion sizes for different foods*⁹ inom kategorin *food and nutrition knowledge* (ibid).

Åsikter om food literacy aspekter

Food skills sågs inte som särskilt viktigt av eleverna, de menade att det inte är någon idé att ha det före de har kunskaperna (Ronto et al., 2016a). De trodde inte heller att *food skills* skulle påverka deras matvanor eller ätbeteende. Dessutom tycker de att *food skills* inte är kopplat till deras livsvärld, men att det är något som kommer att bli viktigt i framtiden när de själva skaffar familj och har ett eget hushåll. De menade att de då skulle behöva *food skills* för att undvika färdigmat och hämtmat, vilka sågs som ohälsosamma. Eleverna hade i regel inte så mycket erfarenhet av att laga mat, de uppgav att föräldrarna inte ville ha dem i köket av rädsla för att det skulle hända något. När de lagade mat hemma använde de enkla redskap och metoder såsom smörgåsjärn, eftersom de ansågs ofarliga och utan explosionsrisk (ibid).

Kunskapskällor

Eleverna uppgav att de blev inspirerade av matlagning genom olika TV- program, men att maten som lagades där var otillgänglig eftersom den innehöll för svåra moment och svårtillgängliga ingredienser, varför det inte påverkade deras matlagning (Ronto et al., 2016a). De lärde sig av föräldrar och hem- och konsumentkunskapslärare. Eleverna menade att de litar på auktoriteter, såsom lärare i *home economics* och lärare i HPE, när de talade om mat och näring. En elev uttryckte misstroende mot lärare med hänvisning till att de nog inte visste vad maten innehöll och hen lade därför större tilltro till butikspersonalen eftersom de packade upp maten på hyllorna och därmed borde ha bättre kunskaper om maten än lärarna (ibid).

⁶ Kunskap om mat och näring, Matlagningsförmåga och Kapacitet.

⁷ Säkerhet, hygien, nyttig och onyttig mat, näringsrekommendationer och djurrätt.

⁸ Planera och hålla en matbudget

⁹ Lämpliga portionsstorlekar för olika typer av mat

Erfarenheter av kött och vegetariskt

De flesta elever förstod djurhållning som att vara vegetarian och visade således en väldigt begränsad förståelse för aspekten (Ronto et al., 2016a). Samma typ av förståelse förekommer även hos de elever som Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs och Hörnell (2016) har observerat. När eleverna uttryckte empati med djur resonerade de som att de själva borde vara vegetarianer för djurens skull, men använde sig av hälsorelaterade argument för att rättfärdiga att de inte var vegetarianer (ibid). I ämnet hem- och konsumentkunskap har kött en väldigt hög status eftersom det spelar en viktig kulturell och sensorisk roll för eleverna (Bohm, Lindblom, Åbacka, Bengs & Hörnell, 2015). Eleverna blev missnöjda när lärare försökte minska på köttet med hänvisning till hälsa, ekonomi och miljö (Bohm et al., 2015, 2016). En annan sak som försvårade vegetarisk matlagning var hur läroböckerna var utformade i förhållande till hur undervisningen bedrevs (Bohm et al., 2016). En elev försökte under en lektion med vegetarisk matlagning hitta ett näringsriktigt recept i läroboken, men eftersom den inte hade vegetarisk som kategori hittade eleven inte något sådant recept och gruppen stekte istället plättar (ibid).

5.1.2 Food literacy - ur lärares synvinkel

Inställning till och erfarenhet av food literacy

Lärare i *HE* och *HEFN* ansåg att *food literacy* är viktigt eftersom eleverna utvecklar livsfärdigheter (Slater, 2013; Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2016b; Nanayakkara, Margerison & Worsley, 2018). 90% av lärarna tyckte att HKK skulle vara obligatoriskt i årskurs 7–12 och hälften av lärarna uppgav att skolan försåg lärare med tillräcklig utbildning i *food literacy* (Ronto et al., 2016b). Men färre än hälften uppgav att eleverna på deras skola har tillräckliga kunskaper i *food literacy* och att det finns tillräckligt med *food literacy* aktiviteter för eleverna. Lärare som varit verksamma i mindre än fem år angav i högre grad att de hade tillräckligt med *food literacy* aktiviteter jämfört med lärare som hade längre erfarenhet (ibid).

Åsikter om food literacy aspekter

Lärarna rankade de flesta aspekterna av *food literacy* som viktiga, men flest angav olika *food skills* som viktigast (Ronto et al., 2016b). *Home economics* sågs som det bästa ämnet att undervisa *food literacy* i, eftersom undervisningen kombinerade både teori och praktik (Slater, 2013; Ronto et al., 2016b). Endast en tredjedel av lärarna menade att enbart kunskap räckte för att få eleverna att göra hälsosamma val (Ronto et al., 2016b). Lärarna undervisade om alla aspekter inom *food literacy* men lade olika mycket fokus på dem. Mest undervisningstid lades på olika typer av *food skills* eftersom lärarna ansåg att det viktigaste för att eleverna skulle utveckla hälsosamma matval var att de kunde laga mat på ett säkert och hygieniskt sätt samt att de hade en positiv attityd till matlagning och hälsa. Minst undervisningstid lade lärarna på *animal welfare*, *environmental sustainability* och *plan and manage time for shopping*¹⁰. Bland lärare med 16 års erfarenhet eller mera var sannolikheten

¹⁰ Djur, hållbar utveckling och planera och genomföra matinköp

att undervisa om livsmedelsmärkningar och innehållsförteckningar högre än bland andra lärare (ibid).

Egna kunskaper och självförtroende

I Ronto et al:s studie (2016b) uppgav nästan alla lärare att de kände tilltro till sin egen förmåga att undervisa i *food literacy* och att de hade tillräckliga kunskaper. Flera lärare var kritiska till den nuvarande kursplanen på grund av dess föråldrade innehåll (Slater, 2013; Ronto et al., 2016b). Efter att kursplanen i Australien har uppdaterats uppgav lärare att de kände en viss osäkerhet inför en del av innehållet i den nya kursplanen, både vad gäller ämneskunskap och undervisnings- och bedömningsmetoder (Nanayakkara et al., 2018). Kunskapsområden som identifierades var: matsmältning, matkonsumtion, matindustrin, matproduktion, mathistoria och matens koppling till hälsa och välbefinnande. Dessutom uppgav flera lärare att de behövde skaffa sig kunskaper i hur podcast och videos fungerade och på vilket sätt de skulle inkluderas i undervisningen. Däremot uppskattade de den nya kursens fokus på matsystem och näringskunskaper. De var oroliga över att eleverna skulle vara ointresserade av historiska perspektiv på mat och att det skulle finnas överlapp i innehållet mot andra kurser eleverna läste (ibid).

5.1.3 Food literacy – ur andra aktörers synvinkel

att olika *food literacy* aspekter är viktiga (Pendergast, Garvis & Kanasa, 2011; Slater, 2013; Lai-Yeungs, 2015). Men det finns olika syn på vems ansvar det är att lära barnen det (Pendergast et al., 2011; Lai-Yeungs, 2015). Nedan följer en redogörelse över de tre mest framträdande åsikterna

Food literacy som enbart hemmets ansvar

Av respondenterna i Pendergast et al:s studie (2011) var det 36 % som angav att det är hemmets, inte skolans ansvar att lära barnen *food literacy*. Några respondenter argumenterar för sin sak trots att de vet om att det finns hem som inte kan förmedla den typen av kunskap. De menar att föräldrar, som skaffade barn trots att de inte kunde laga mat, får skylla sig själva om barnen dör i förtid på grund av låg *food literacy* (ibid). Majoriteterna av föräldrarna i Lai-Yeungs studie (2015) hade lärt sig laga mat från sin mamma och i nästan alla familjer var det mamman som i huvudsak skötte planering, inköp och tillagning av familjens mat. De såg det som föräldrarnas ansvar att ge barnen matlagningskunskaper (ibid). Några av respondenterna i Pendergast et al:s studie (2011) menade att det inte bara är hemmets utan specifikt kvinnans uppgift att lära barnen laga mat. Dessa skyllde dagens låga kunskaper i matlagning på feminismen och kvinnor som förvärvsarbetade (ibid).

Food literacy som delat ansvar

Av föräldrarna i Lai-Yeungs studie (2015) ansåg ungefär en tredjedel att skolan ska hjälpa hemmen med förmedlingen av kunskap kring matlagningskunskaper. En liknande syn återfinns i Pendergast et al:s studie (2011). Där tyckte några att skolan kan ha *home economics* som ett valbart ämne för de elever som inte har det med sig hemifrån. Denna grupp ville inte att ämnet ska vara obligatoriskt eftersom de menade att deras egna barn skulle

drabbas negativt om de tvingades läsa något de redan kunde, *home economics*, istället för något viktigt såsom språk (ibid). Generellt var föräldrarna positiva till att barnen skulle lära sig laga mat oavsett kön, även om de uppgav att de sällan lät barnen laga mat i köket (Lai-Yeung, 2015).

Food literacy som skolans ansvar

Att *home economics* var viktigt och borde undervisas i skolan vare en annan uppfattning som var vanlig, speciellt bland människor som själva haft positiva erfarenheter av undervisningen i *home economics* (Pendergast et al., 2011). Denna grupp bestod av män som berättade hur mycket de lärt sig under lektionerna i HE och av kvinnor som nu bodde med män vilka tog ansvar för matlagningen (ibid). Även utbildningsadministratörerna i Slaters studie (2013) menade att undervisning i *HEFN* gör att elever klarar sig bättre i livet, enligt deras erfarenhet.

5.2 Faktorer som påverkar utvecklingen av food literacy

Med faktorer som påverkar utvecklingen av food literacy avses alla faktorer som på något sätt bidrar till utvecklingen av food literacy. Det rör sig om allt ifrån ramfaktorer, såsom tid, resurser, lokaler, klasstorlekar och så vidare, till föräldrars attityder, närhet till snabbmat, skolmåltider et cetera. Definitionen av faktorer som påverkar är omfattande eftersom forskningsansatsen är explorativ.

5.2.1 Faktorer som gynnar

Lärare i hem- och konsumentkunskap menar att det är speciellt gynnsamt att undervisa om *food literacy* i hem- och konsumentkunskap eftersom ämnet har en praktisk tillämpning av kunskaper och eleverna lär sig bättre om de kombinerar teori och praktik (Ronto, Ball, Pendergast & Harris, 2017a,b). Dessutom uppger lärarna att nästan alla aspekter av *food literacy* är viktiga eller väldigt viktiga med få undantag och de upplever att de själva har kompetens inom området (Ronto et al., 2016b). Många HKK salar har kök och möjlighet till förvaring vilket krävs för den praktiska tillämpningen (Ronto et al., 2017a).

Att hem- och konsumentkunskapsundervisningen har ett holistiskt tillvägagångssätt uppges också gynna inläringen (Ronto et al., 2017a). Ett exempel på detta holistiska förhållningssätt är när eleverna tillämpar sina kunskaper i ett soppkök (Ronto et al., 2017b). Eleverna lagade soppa åt hungriga, och använde sina kunskaper så soppan inte bara var rester utan även fyllde en näringsmässig funktion som anpassades till målgruppen (ibid). Det är på grund av möjligheten till praktisk tillämpning som HKK lämpar sig som forum för undervisning i *food literacy*, eftersom ämnet har möjlighet att undervisa i alla aspekter, kunskap, färdigheter och kompetens (Ronto et al., 2017a). Lärarna anger att elevers positiva attityder till HKK gör det lättare att undervisa, de menar att elever bäst gillar praktiska moment (Slater, 2013; Ronto et al., 2017a). Eleverna uppger också själva att de är intresserade av att lära sig *food literacy* (Ronto et al., 2016a). Även föräldrarnas attityd är viktigt, om de har en positiv syn på *HEFN* ämnet leder det i förlängningen till bättre *food literacy* (Slater, 2013).

Ju mer skolorna arbetar med *food literacy* desto bättre blir undervisningen och chanserna till att eleverna gör aktiviteter relaterade till *food literacy* i hemmet ökar (Ronto et al., 2016b, 2017a). Dessutom lär sig andra i hemmet mera *food literacy* när barnen lär sig det i skolan (Ronto et al., 2017b). Eleverna uppger att de förändrar sitt ätbeteende när de får kunskap i *food literacy* (Ronto et al., 2016a). När skolans övriga personal har kännedom om hem- och konsumentkunskapsundervisningen får de en mer positiv attityd till ämnet, vilket gynnar utvecklandet av *food literacy* (Ronto et al., 2017b). Obligatorisk undervisning *HEFN* och HE gjorde att fler elever läste ämnet men också att flera fortsatte i ämnet under senare årskurser då ämnet var valbart (Slater, 2013; Ronto et al., 2017b).

5.2.2 Faktorer som hämmar

Andras attityder

Många har negativa attityder till hem- och konsumentkunskapsundervisningen och till hur *food literacy* ska praktiseras i skolan däribland föräldrar, andra lärare, politiker med flera (Pendergast et al., 2011; Slater, 2013; Ronto et al., 2016a,b, 2017a,b). Lärare och skolans administrativa personal pekar ut detta som ett problem (Slater, 2013; Ronto et al., 2016b, 2017a,b.). I Slaters studie (2013) uppger lärare att *HEFN* undervisningen behandlas som en avstjälningsplats för elever med intellektuella- eller beteendemässiga svårigheter, vilket bidrar till sänkt status för ämnet och svårare undervisningssituationer. Många andra lärare och föräldrar ser inte *HEFN* som viktigt, särskilt inte i jämförelse med traditionella akademiska ämnen, såsom matematik. Även det faktum att *HEFN* är ett valbart ämne i årskurs 9-12 och att kursplanen är över 20 år gammal bidrar till ämnets låga status. Ytterligare en hämmande faktor är den traditionella genusordningen (ibid).

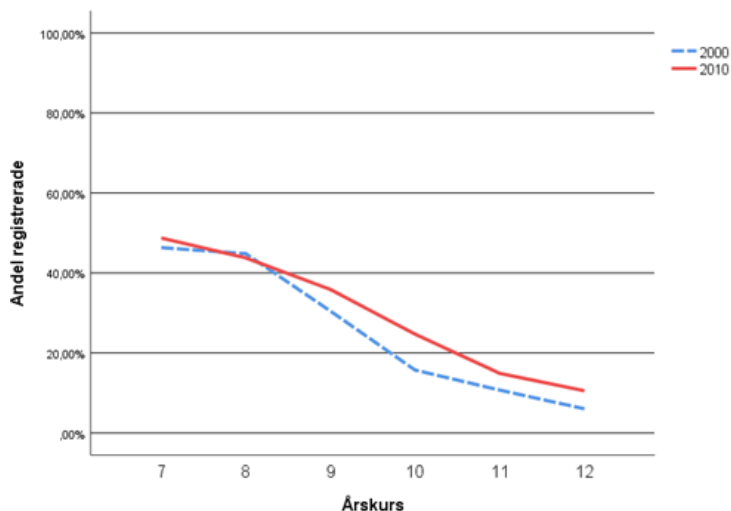
Ramfaktorer

För liten budget, otillräcklig förvaring, otillräckligt med material och obehörig personal är hämmande faktorer (Slater, 2013; Ronto et al., 2016b, 2017a,b). Olika strategier för att hantera den bristande budgeten finns, men de ger varierade resultat. En annan hämmande faktor är om föräldrarna ska betala för ingredienserna eleverna använder under lektionerna eller om eleverna själva ska ta med sig ingredienserna till skolan. Detta eftersom alla föräldrar inte har råd och att eleverna ofta glömmer maten (Ronto et al., 2017b). En annan sak som hämmar utvecklandet är elevernas allt sämre förkunskap i ämnet (Slater, 2013; Ronto et al., 2016b, 2017a,b). Eleverna saknar grundläggande matlagningskunskaper, har inte någon egentlig erfarenhet av att vara i kök eller läsa recept och föräldrarna ogillar generellt att barnen är i köket (Slater 2013; Ronto et al., 2016a,b).

Skolform

En del föräldrar menade att skolan borde ha viktigare saker för sig än att lära barnen *food literacy* och att undervisningen inte gynnade barn som redan kunde laga mat (Pendergast et al., 2011). Lärare uppger att de måste tävla med ämnet *Health and Physical Education* om undervisningstid när de ska lära ut *food literacy* efter att ämnets kursplan utökats från enbart fysisk aktivitet till att inkludera hälsa (Slater, 2013; Ronto et al., 2017b). När *HEFN*

undervisning inte längre var ett obligatoriskt ämne skedde stora avhopp och föräldrarna uppmanade sina barn att läsa andra ämnen (Slater, 2013).



Figur 2. Diagram över registrering i HEFN kurser över årskurser. De olika linjerna representerar data från olika år. Graf skapad genom data från Slater (2013 s. 619).

Omgivning

Skolans närhet till snabbmat och färdigmat är en hämmande faktor för *food literacy* (Ronto et al., 2016b). Även att onyttig mat används som belöning eller för att samla in pengar är hämmande (Slater, 2013; Ronto et al., 2017a). Okontrollerad och oreglerad skolbespisning möjliggjorde försäljning av ohälsosam mat samtidigt som de hälsosamma alternativen var betydligt dyrare, vilket påverkade utvecklandet av *food literacy* negativt (Ronto et al., 2017a). Något som förstärkte detta ytterligare var att många serveringar var profitdrivna. Eleverna påverkades mycket sina kamraters medhavda mat. Det fanns inte några näringsmässiga krav på medhavd mat eftersom skolorna i regel inte hade någon policy om medhavd lunch (ibid). Dessutom pekades överviktiga lärare ut som dåliga förebilder i sammanhanget (Ronto et al., 2016b, 2017a).

Elevernas intresse och möjligheter

Eleverna lagar inte mat hemma och de kan heller inte påverka budgeteringen av mat vilket hämmar utvecklingen av *food literacy* eftersom eleverna inte tränar på att tillämpa sina kunskaper (Ronto et al., 2016a). Avsaknaden av praktisk erfarenhet innebär även lågt självförtroende när det kom till matlagning vilket ytterligare hämmar utvecklandet av *food literacy* (ibid).

6 Diskussion

Följande del är uppdelat i två avsnitt, en metoddiskussion och en resultatdiskussion. Metoddiskussionen granskar och värderar den genomförda studiens styrkor och svagheter medan resultatdiskussionen lyfter centrala delar ur studiens resultat och sätter dem i ett svenskt sammanhang.

6.1 Metoddiskussion

Litteratursökningen

Eftersom litteratursökningen använde både booleska operatörer och frassökningar blev resultaten både precisa och många. Den booleska operatören OR möjliggjorde flera sökningar i en enda sökning och frassökningarna begränsade antalet irrelevanta sökträffar. Vidare bidrog inklusions- och exklusionskriterierna för att sortera ut irrelevanta artiklar, om detta inte gjorts hade begränsningar istället behövts läggas på sökorden. Genom att använda söktjänsten ProQuest maximerades antalet träffar, eftersom tjänsten söker i 14 databaser. Därför valdes ProQuest som enda söktjänst. Tack vare dessa åtgärder hittades tillräckligt många relevanta artiklar. Sökorden använde både *food literacy* och *home economics* men inkluderade även centrala aktörer, *teacher* och *adolescents*. Sökningen skulle kunna kritiserats för att den inte innehöll fler namngivna aktörer, såsom *parents*. Men eftersom testsökningarna med andra sökord inte funnit flera resultat ses inte detta som en brist i studien.

Överförbarhet

Resultatet innehåller artiklar från fyra länder, sex från Australien, två från Sverige samt en från Kanada och en från Hong-Kong. Artiklarna från Australien, Sverige och Kanada innehåller ämnet hem- och konsumentkunskap. För att hjälpa läsaren att själv ta ställning till relevansen och överförbarheten från de olika artiklarnas resultat skapades tabell 1. Tabellen innehåller information om hem- och konsumentkunskapsämnet i Sverige, Finland, Åland, Kanada och Australien diskuteras vidare i resultatdiskussionen.

Databearbetning

Databearbetningens största styrka ligger i genomläsningen, alla artiklar har systematiskt lästs igenom sex gånger. Under samtliga genomläsningar har olika typer av anteckningar förts. Arbetets resultat har inte syftat till att spegla allt som står i artiklarna utifrån en kvantitativ ansats utan snarare undersökt vilka svar nuvarande forskning har på arbetets fokusområde. Arbetets resultat svarar alltså mot frågeställningarna, inte mot all forskning om *food literacy*. En riskfaktor kunde varit att någon central del av materialet missats i den första kodningen. Detta försökte motverkas genom att texterna lästs igenom ytterligare fem gånger efter det. Eftersom inte några diskrepanser upptäcktes antogs den första kodningen spegla resultatet väl. En viss problematik uppstod i arbetet med att klassificera resultatet. Problemet har legat i att avgöra vad som ska kodas som en aktörs attityd eller en faktor. Detta hanterades genom fokus på om något sägs av eller om någon. När något sagts av har det klassats som en aktör, när någon sagt något om klassades det som en faktor.

Kvalitetsbedömning

Sju av tio artiklar hade 100% på kvalitetsbedömningen medan två artiklar hade 93% och en artikel 87%. Eftersom kvalitetsbedömningsmallen finns som bilaga 2 kommer de sju artiklar som uppfyllde 100% av kraven inte att redogöras för. Bristerna i de tre artiklarna kommer att beskrivas för att motivera deras roll i resultatet.

Artikeln publicerad av Nanayakkara, Margerison och Worsley (2018) fick 93%, vilket motsvarade 13 av 14 frågor. Artikeln uppfyllde inte kravet på att tydligt beskriva karaktäristiska egenskaper hos de lärare i *Home economics* de intervjuat. När informanterna beskrevs saknades information om kön och antal år som lärare i *Home economics*. Artikeln har ändå använts eftersom den i huvudsak håller en hög kvalitet. Artikeln publicerad av Pendergast, Garvis och Kanasa (2011) hade även den 93% baserat på 14 frågor. Artikeln uppfyllde inte kravet på lämplig urvalsstrategi även om författarna kritiskt förhöll sig till detta i sin diskussion. Eftersom de inte drog några generella slutsatser av resultatet, utan enbart relaterade dem till sin väldigt begränsade målgrupp användes artikeln.

Artikeln publicerad av Slater (2013) fick 87% vilket motsvarade 13 av 15 frågor. Hela artikeln bygger på två metoder, en kvantitativ och en kvalitativ. I artikelns kvantitativa avsnitt saknas tillräcklig information om dataanalysen. Det redovisade resultatet stämmer överens med den redovisade datan, men själva analysen av data lyser med sin frånvaro. En egen analys av datan gjordes i IBM SPSS statistics 25 genom en bivariat regressionsanalys och en bivariat korrelationsanalys. Eftersom de bivariata analyserna överensstämde med resultatet Slater (2013) presenterat och artikeln blivit granskad och publicerad inkluderades den ändå. Den andra delen av arbetet, den kvalitativa, saknade tillräcklig beskrivning av urvalsstrategi. Bekvämlighetsurval nämns förvisso men artikeln misslyckades med att beskriva hur informanterna valdes och hur antalet fastställdes. Eftersom resultaten inte avvek från annan forskning på området och artikeln blivit peer-reviewed bedömdes den kunna användas.

6.2 Resultatdiskussion

Hur *food literacy* påverkas av de olika faktorerna är inte tydligt i någon av texterna. Det är oklart om en hämmande faktor är något som försvårar inläringen eller är ett hinder för hälsosamma vanor. Ett exempel på denna avsaknad av definition finns i Ronto et al:s studier (2016b, 2017a,b) där det är oklart huruvida lärarna anser att ohälsosam mat förvirrar eleverna kring vad som är bra mat eller om de anser att beteendet är det som definierar nivån av *food literacy*. Resultatdiskussion har kringgått den problematiken genom att inte specificera hur påverkan sker, det får artiklarna svara för. Dessutom behandlar diskussionen *food literacy* som verktyg, snarare än en kompetens, varför hur påverkan sker inte är lika central.

6.2.1 Åsikter och faktorer

Ett viktigt ämne

Lärarna i hem- och konsumentkunskap menade att eleverna är positivt inställda till ämnet (Slater, 2013; Ronto et al., 2016b, 2017a,b). Däremot fanns attitydskillnader hos gruppen föräldrar (Pendergast et al., 2011; Lai-Yeung, 2015). Några var mycket positiva till ämnet, medan andra var mycket kritiska till att skolan skulle förmedla kunskaper i matlagning. Generellt värderades andra ämnen högre, speciellt matematik (Pendergast et al., 2011). I Sverige förekommer i stort sätt samma attityder. Cullbrands och Peterssons (2005) nationella utvärdering av ämnet hem- och konsumentkunskap i Sverige år 2003 visade att ämnet hem- och konsumentkunskap har en stark ställning bland en del av föräldrarna, men trots detta är ämnets status betydligt lägre än andra ämnen, såsom matematik, svenska och engelska.

I Pendergast et al:s studie (2011) uttrycker en av respondenterna likgiltighet inför barns död till följd av föräldrarnas bristfälliga matkompetens. Denna typ av uttalande kan tolkas på flera olika sätt. Personen kan ses som ett horribelt monster utan medkänsla eller tolkas utifrån psykologiska teorier. Eftersom personen uttryckte detta genom en anonym kommentar på nätet finns anledning att ifrågasätta hur mycket uttalandet påverkats av detta. Det är fullt möjligt att personen i en intervjustudie, där hen satt ansikte mot ansikte med intervjuaren, hade uttryckt sig på ett annat sätt.

Undervisningsperspektiv och elevernas livsvärld

Ronto et al:s studie (2016a) menade eleverna att *food skills* var mindre viktigt än på grund av att de fortfarande bodde hemma. De menade att *food skills* skulle bli viktigare när de flyttat hemifrån och hade egna familjer. Eleverna prioriterar alltså den funktionella dimensionen av *food literacy*. Lärarna menade å andra sidan att den interaktiva dimensionen av *food literacy* var det viktigaste att undervisa om. Detta motiverades med att HE var det ända ämnet eleverna kunde lära sig *food skills* i eftersom andra ämnen inte undervisade i det (Ronto et al., 2016b). Värderingskonflikten i *food literacys* dimensioner lärare och elever emellan skulle kunna tolkas som att ämnet inte är knutet till elevernas livsvärld och därför behöver anpassas. De australienska lärarna lägger mest undervisningstid på *food skills* (Ronto et al., 2017a). Det stämmer även för de svenska lärarna, även om många svenska lärare poängterar den kritiska dimensionen av *food literacy* (Höijer et al., 2011). En stor del av tiden läggs på att lära eleverna följa instruktioner och använda redskap (ibid). Trots detta anser eleverna att de har nytta av ämnet både nu och i framtiden (Cullbrand & Petersson, 2005). Mer kvalitativa ansatser krävs för att förstå vilket innehåll som gör HKK-ämnet relevant för eleverna i Sverige. Detta bör förstås och jämföras med de australienska elevernas åsikter för att kursinnehållet även i fortsättningen ska spegla elevernas livsvärld.

Läraryuppdraget

Slaters studie (2013) fann att *HEFN* undervisningen allt mer tar över föräldrarnas uppdrag att fostra barnen. Lärarna skapar situationer för att lära eleverna att delta i sociala måltidssammanhang eftersom inte alla elever gjort det tidigare. Lärarna i Sverige gör på samma sätt, med motiveringen att allt fler barn äter ensamma framför TV:n eller datorn

(Höijer et al., 2011). Lärare i hem- och konsumentkunskap i Sverige konstruerar hemmen som antingen ohälsosamma eller med en svag socioekonomisk position, vilket de tar på sig att åtgärda genom att utbilda och fostra eleverna. Höijer et al. (2011) har kategoriserat lärares uppfattningar om den egna rollen i undervisningen. En av de större rollerna är *Teachers with a public health commission*¹¹. Lärarna kategoriserade i den rollen menar att de har ett fostrande uppdrag och ser sig därför som förebilder för eleverna (ibid). I Ronto et al:s studie (2016b, 2017a) angavs överviktiga lärare som dåliga förebilder, vilket pekades ut som en hämmande faktor för elevernas *food literacy*utveckling. Det förefaller finnas en samsyn om läraruppdraget som fostrande mellan både australienska och svenska lärare i hem- och konsumentkunskap.

Normer

I Sverige ställs två motsatta perspektiv mot varandra i hem- och konsumentkunskapsundervisningen. Å ena sidan ska maten smaka gott samt passa in i de sociala och kulturella sammanhangen (Bohm, 2016). Å andra sidan ska maten vara ett verktyg för att lära eleverna om hälsa och vara en bas för utvärdering av arbetsprocessen samt påverkan av hälsa, ekonomi och miljö (Höijer et al., 2011; Bohm, 2016). Kött sågs som det normala av eleverna (Bohm et al., 2016). Detta förstärktes ytterligare av lärarens kommunikation kring vegetariskt samt lärobokens upplägg (Bohm et al., 2015, 2016). Bohm (2016) menar att diskursen kring vad som är normalt att äta gör det svårare för människor att göra hälsosamma val. Det som ses som normalt beror på smak, kultur och socialt sammanhang. Aspekter så som identitet och strikta ideal minskar handlingsutrymmet för att pröva nya saker vilket leder till en motvilja för att pröva det nya. Dualismen kring vad som är nyttigt och onyttigt måste upphöra för att eleverna ska ha möjlighet att utforska det nya.

6.2.2 Applicerbarhet

Styrdokument

Food literacy och hem- och konsumentkunskap har mycket gemensamt. Syftet för båda är att ge eleverna förutsättningar till att göra medvetna val (Bohm, 2016; Skolverket, 2017). Innehållet stämmer också till stor del överens, även hem- och konsumentkunskap har ett något vidare perspektiv. Detta blir tydligt genom att jämföra det centrala innehållet i hem- och konsumentkunskap mot *food literacy* aspekter, vilka är illustrerade i figur ett. Smith (2009) menar att *food literacy* konstruerats utifrån arbetssättet i hem- och konsumentkunskap, varför likheterna inte är så oväntade. De differenser som förekommer kan förklaras av geografiska, kulturella och socioekonomiska skillnader. Det centrala för *food literacy* är just matens koppling till hälsa vilket ger begreppet en unik koppling till hem- och konsumentkunskapsämnet (ibid).

Ramfaktorer

De ramfaktorer som försvårar utvecklandet av *food literacy* är bland annat tid, resurser, kompetens, elevernas förkunskaper och negativa attityder till ämnet (Ronto et al., 2017a). När

¹¹Lärare med ett offentligt hälsouppdrag

nya kursplaner införs finns dessutom problem med fortbildningen av lärarna, specifikt kopplat till deras ämneskunskaper (Nanayakkara et al., 2018). Svensk forskning om hur lektionstid påverkar undervisningen i hem- och konsumentkunskap pekar på att tidsaspekten är en avgörande del för undervisningens resultat (Lindblom et al., 2016). När eleverna utsattes för tidspress slutade de fokusera på matlagningsprocessen och blev istället resultatfokuserade (ibid). Eftersom hem- och konsumentkunskap är ett processämne går en del av undervisningens syfte förlorat. På samma sätt brottas HKK ämnet i Sverige med brist på utbildade lärare och till viss del lämpliga undervisningslokaler (Lindblom et al., 2013). På många plan är alltså faktorer som hämmar *food literacy* i Australien även hämmande för undervisningen i hem- och konsumentkunskap i Sverige. Skillnaderna finns framförallt i skolformen, ämnets styrdokument och skolmåltiden.

Skolmåltiden

Skolkafeterian var något som starkt påverkade elevernas utvecklande av *food literacy* (Ronto et al., 2016b, 2017a). Om skolan serverade ohälsosam mat, eller om den hälsosamma maten var betydligt dyrare, försämrade de elevernas *food literacy*-utveckling. Dessutom fanns problem med närheten till snabbmat och andra ohälsosamma livsmedel. Ytterligare ett problem var att skolorna saknade direktiv kring vad medtagen skollunch skulle innehålla (ibid). I Sverige har skolmåltiden varit avgiftsfri sedan 1997 och sedan 2011 finns beslut om att måltiden ska vara näringsriktig (Livsmedelsverket, 2013). Därför är inte denna faktor, som varit en central faktor i Australien, något som påverkar *food literacy* i svensk kontext.

Däremot närheten till ohälsosamma livsmedel ett problem även i Sverige. En studie av Virtanen, Kivimäki, Ervasti, Oksanen, Pentti, Kouvonen och Vahtera (2015) har visat att ungdomar i Finland hade en ökad benägenhet för oregelbundna matvanor om skolan befinner sig nära snabbmatsrestauranger eller närbutiker. Eleverna hoppar över frukosten, skollunchen och mellanmål även fast dessa serveras av skolan (ibid). Eftersom Finland precis som Sverige har avgiftsfri skollunch är det rimligt att anta att liknande samband förekommer även i Sverige.

Eftersom artiklarna inte går in på definitioner av *food literacy* är det svårt att förstå aktörernas syn på vad som gynnar och hämmar utvecklingen av *food literacy*. Huruvida det är goda exempel som gynnar utvecklingen eller om de anser att elevernas val är en indikator av *food literacy* nivån får artikelförfattarna stå för. Vi menar att det är fullt rimligt att elever väljer ohälsosamma alternativ utan att det sänker deras *food literacy*. Å andra sidan tror vi att socialt fungerande och näringsmässiga skolmåltider skulle gynna utvecklandet av elevers *food literacy*, precis som Ronto et al. (2017a) framhåller.

6.2.3 Medvetna val

Flera samhällsaktörer argumenterar för *food literacy* på grund av dess potential att förändra beteenden hos människor (Brooks & Begley, 2011; Slater, 2017). Tanken är att individer som förvärvat kompetensen kan göra medvetna val av mat. Ett medvetet val förutsätter kunskap om valets konsekvenser, men även förmågan att genomföra andra alternativ. Utifrån det är

food literacy konstruerat. Konceptets olika dimensioner bygger tillsammans upp förmågan att göra medvetna val (Bohm, 2016). Den funktionella delen av *food literacy* består av faktakunskaperna medan den interaktiva delen handlar om förmågan att genomföra och den kritiska dimensionen handlar om att förstå på vilket sätt de egna handlingarna påverkar andra större sammanhang (Smith, 2009). Tanken är att en individ som har både den funktionella, den interaktiva och den kritiska dimensionen av *food literacy* kommer att göra hälsosamma matval. Men när den kritiska dimensionen tillämpas ökar begreppets komplexitet. Nu handlar det inte längre bara om att veta vad som är rätt och hur det ska genomföras. Själva definitionen av rätt förändras och blir kontextuell.

I den funktionella dimensionen är det en sanning att vatten är mera hälsosamt än cola. Men när den kritiska dimensionen, kontexten, läggs till är svaret inte längre lika självklart. I en brunn där vattnet är kontaminerat kan colaburken vara ett mer hälsosamt alternativ samtidigt som kranvattnet i en annan del av världen är mer hälsosamt. Den här typen av resonemang kräver dock kunskap om alla konsekvenser olika val kan leda till för att det otvetydigt ska röra sig om ett medvetet val, något som inte är möjligt trots grundläggande utbildning i *food literacy*. Dessutom påverkar maten inte bara den fysiska hälsan. Även om en kladdkaka inte har någon näringsmässig fördel i en kontext kan den vara ett uttryck för kärlek som aldrig kan kommuniceras genom en tallrik rårivna morötter. Här i ligger den verkliga skillnaden mellan *health literacy* och hem- och konsumentkunskapsämnet. Hem- och konsumentkunskap förstår och tar hänsyn till livets komplexitet på ett sätt som *health literacy*:s näringsmatematik aldrig kan göra.

7 Slutsats och implikationer

Tillgång till ohälsosam mat och dåliga villkor för hem- och konsumentkunskapsundervisning identifieras som faktorer vilka hämmar utvecklandet av *food literacy*. Ett holistiskt arbetssätt, positiva attityder till ämnet samt närhet till hälsosam mat har identifierats som gynnande faktorer. I stort sett allt artiklarna nämner är applicerbart på svenska förhållanden. Mycket av litteraturen presenterar *food literacy* som en möjlig lösning för att vända trenden av livsstilsrelaterade sjukdomar. Teorin bakom *food literacy* är att när ungdomar utvecklar *food literacy* förändras även deras matvanor och ätbeteenden. Vi menar att den typen av argumentation är inkompatibel med syftet för den svenska hem- och konsumentkunskapsundervisningen eftersom ämnets syfte är att göra eleverna kapabla till att göra medvetna val. Ett förändrat ätbeteende kan inte vara ett undervisningsmål eftersom själva kärnan i undervisningen är att få eleverna att självständigt värdera och motivera val. Dessutom håller vi inte med om utgångspunkten, bara för att en individ vet om något, innebär det inte att hen kommer att agera efter det. Trots detta kan *food literacy* vara ett hjälpsamt verktyg att använda i undervisningen för hem- och konsumentkunskap, förutsatt att läraren är medveten om begreppets komplexitet och teoretiska bakgrund.

Vidare forskning

Forskningen om *food literacy* och hem- och konsumentkunskapsämnet är idag väldigt begränsad. nuvarande forskning baserar sig dess potential att förändra beteenden och hem-

och konsumentkunskapen får i uppdrag att verkställa undervisningen om food literacy. Vi menar att forskning om food literacy i förhållande till skolämnet hem- och konsumentkunskap bör fokusera på begreppet som ett verktyg och inte ett mål. Frågan som bör undersökas är huruvida metoden food literacy kan hjälpa eleverna att göra medvetna val och i så fall vilka komponenter är nödvändiga för att verktyget ska fungera. För en sådan forskningsansats vore någon typ av interventionsstudie lämplig för att vetenskapligt belägga effekterna.

Avslutning

Vi valde medvetet att använda frågetecknen i titeln av vårt arbete eftersom konceptet medvetna val varit ett ämne under hela arbetsprocessen. Syftet med *food literacy* är att förstå vilken påverkan de egna valen har på hälsa, ekonomi och miljö och att kunna använda sig av den kunskapen. Att göra medvetna val av mat helt enkelt, så medvetna valen nu kan vara idag. *Food literacy* som ett verktyg i undervisningen skulle kunna ses som ett medvetet val för att nå målen i ämnet hem- och konsumentkunskap, men å andra sidan beskrivs *food literacy* som en kur för att bota övervikt hos befolkningen. I de sammanhangen är tanken att elever som utvecklat *food literacy* ska äta hälsosamt och på det sättet undvika att bli överviktiga. Den senare synen skapar frågetecknen kring *food literacy* och medvetna val. Om *food literacy* ska användas för att få alla att äta på samma sätt, är inte det då motsatsen till medvetna val? Vi menar att ett medvetet val kan vara att veta om och förstå konsekvenserna av ett beslut utan att dessa för den skull påverkar eller ändrar beslutet. Medvetna val är inte synonymt med ”rätt” val. Så länge lärare håller detta i åtanke kan *food literacy* fungera som utmärkt som verktyg i svensk hem- och konsumentkunskapsundervisning.

8 Referenslista

Artiklar som ingår i resultatet är markerade med *

Bohm, I. (2016). "We're made of meat, so why should we eat vegetables?" – *Food Discourses in the School Subject Home and Consumer Studies*. Umeå: Umeå universitet.

* Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C., & Hörnell, A. (2015). "He just has to like ham" - The centrality of meat in home and consumer studies. *Appetite*, 95, 101-112. doi: 10.1016/j.appet.2015.06.015

* Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C., & Hörnell, A. (2016). Absence, deviance and unattainable ideals: Discourses on vegetarianism in the Swedish school subject Home and Consumer Studies. *Health Education Journal*, 75(6), 676-688.

Brooks, N. & Begley, A. (2014), Adolescent food literacy programmes: A review of the literature. *Nutrition & Dietetics*, 71: 158–171. doi:10.1111/1747-0080.12096

Byman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Cullbrand, I. & Petersson, M. (2005). *Nationella utvärderingen av Grundskolan 2003 Hem- och konsumentkunskap*. Stockholm: Skolverket.

David, M. & Sutton, C.D. (2016). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Home economics Victoria. (2017). *Home economics in the Victorian Curriculum*. Tillgänglig via: https://www.homeeconomics.com.au/images/PDFs/Curriculum_Flowchart_7-8.pdf

Höijer, K., Hjalmskog, K., & Fjällström, C. (2011). 'Food with a purpose' - home economics teachers' construction of food and home. *International Journal of Consumer Studies*, 35(5), 514-519. <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1470-6431.2011.01014.x>

* Lai-Yeung, T. W. L. (2015). Hong Kong parents' perceptions of the transference of food preparation skills. *International Journal of Consumer Studies*, 39: 117–124. doi:10.1111/ijcs.12158

Lindblom, C., Erixon Arreman, I., Bohm, I. & Hörnell, A. (2016). The importance of time frames in Swedish Home and Consumer Studies. *International Journal of Consumer Studies*, 40: 299–308. doi:10.1111/ijcs.12256

Lindblom, C., Erixon Arreman, I. & Hörnell, A. (2013). Practical conditions for Home and Consumer Studies in Swedish compulsory education: a survey study. *International Journal of Consumer Studies*, 37: 556–563. doi:10.1111/ijcs.12027

Livsmedelsverket. (2013). *Skolmåltiden – En viktig del av en bra skola*. Västerås: Edita Västra Aros.

Nanayakkara, J., Margerison, C., & Worsley, A. (2018). Teachers' perspectives of a new food literacy curriculum in Australia. *Health Education, 118*(1), 48-61. ISSN 09654283

Ontario ministry of education. (2015). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8: Health and Physical Education, 2015 (revised)*. Tillgänglig via:
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/health1to8.pdf>

Pendergast, D., Garvis, S., & Kanasa, H. (2011). Insight from the public on home economics and formal food literacy. *Family & Consumer Sciences Research Journal, 39*(4), 415-430. doi: 10.1111/j.1552-3934.2011.02079.x

Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2017). *Att skriva en bra uppsats*. Stockholm: Liber

Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2016a). Adolescents' perspectives on food literacy and its impact on their dietary behaviors. *Appetite, 107*, 549-557. doi: 10.1016/j.appet.2016.09.006

Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2016b). Food literacy at secondary schools in Australia. *The journal of school health, 86*(11), 823-831. doi: 10.1111/josh.12440

Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2017a). Environmental factors of food literacy in Australian high schools: view of home economics teachers. *International Journal of Consumer Studies; Oxford, 41*(1), 19-27. doi: 10.1111/ijcs.12309

Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D., & Harris, N. (2017b). What is the status of food literacy in Australian high schools? Perceptions of home economics teachers. *Appetite, 108*, 326-334. doi: 10.1016/j.appet.2016.10.024

SFS 2017: 1236. *Förordning om ändring i skolförordningen (2011:18)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad 2017)*. Tillgänglig via <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>

Slater, J. (2013). Is cooking dead? The state of Home economics food and nutrition education in a Canadian province. *International Journal of Consumers Studies, 37*(6), 617-624. doi 10.1111/ijcs.12042

Slater, J. (2017). Food literacy: A critical tool in a complex foodscape. *Journal of Family and Consumer Sciences, 109*(2), 14-20.
<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.14307/JFCS109.2.14>

Smith, M. G. (2009). Food or Nutrition literacy? What concept should guide Home economics education. *International Journal of Home economics, 2* (1), 48- 64. ISSN: 1999-561X

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Tillgänglig via:
http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vidgen, H., & Gallegos, D. (2014). Defining food literacy and its components. *Appetite*, 76, 50-59. doi: 10:1016/j.appet.2014.01.010

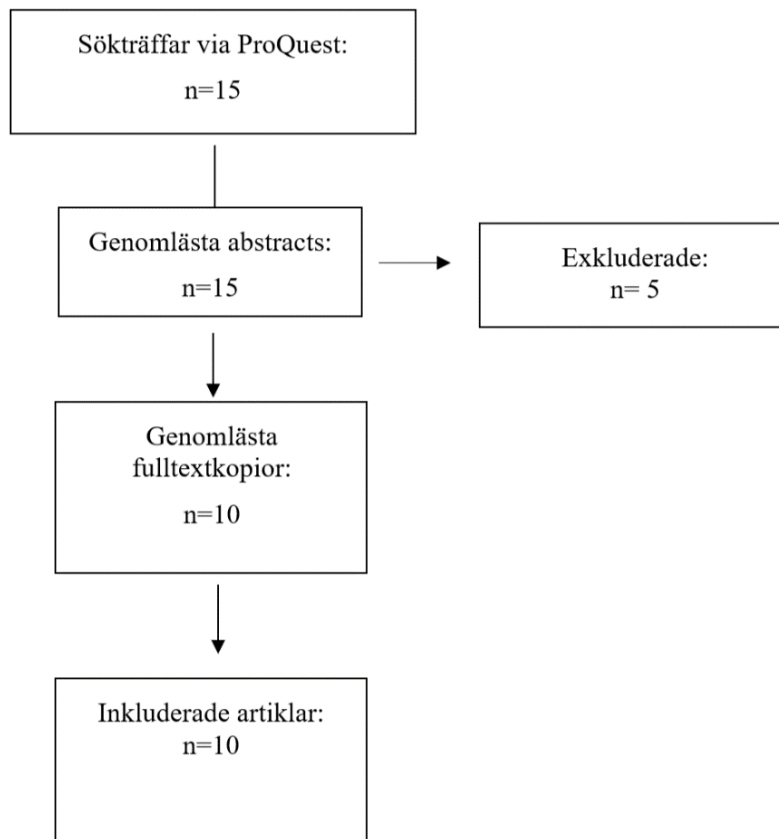
Virtanen, M., Kivimäki, H., Ervasti, J., Oksanen, T., Pentti, J., Kouvonen, A. & Vahtera, J. (2015). Fast-food outlets and grocery stores near school and adolescents' eating habits and overweight in Finland. *European Journal of Public Health*, 25(4), 650. ISSN 11011262

Ålands landskapsregering. (2015). *Landskapet Ålands Läroplan för grundskolan*. Tillgänglig via: <http://www.regeringen.ax/sites/www.regeringen.ax/files/attachments/page/landskapet-aland-laroplan-for-grundskolan-juni-2015.pdf>

9 Bilagor

Flödesschema

Bilaga 1



Figur 1. Urvalsprocess.

Kvalitébedömningsmall

Bilaga 2

1. Är hypoteser, syfte och/eller eventuella frågeställningar klart beskrivna?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

2. Är problemet och rationalen för studien tydligt beskrivet?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

3. Är väsentliga begrepp definierade?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

4. Kvalitativ artikel: Får vi kunskap om forskarens förförståelse/perspektiv?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

5. Var urvalsstrategin lämplig med tanke på syftet?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

För att svara ja bör det framgå tydligt varifrån undersökningsgruppen valdes, vilka som valdes och varför samt hur de valdes ut och varför? Tydliggörs eventuella inklusions- och exklusionskriterier?

Eventuell kommentar:

6. Kvantitativ artikel: Framgår det tydligt utifrån vilka grunder urvalets storlek bestämdes?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

7. Är egenskaperna/karaktäristika hos de deltagare som ingår i studien tydligt beskrivet?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

8. Interventionsstudie: Är försökspersonerna randomiserade till interventionsgrupp(er)?

| |
|-------------------------|
| Ja |
| Nej |
| Oförmögen att avgöra |

Eventuell kommentar:

9. Interventionsstudie: har interventionen (programmet/en ny form av undervisning etc.) som ska jämföras beskrivits tydligt?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

10. Har studien använt en adekvat datainsamlingsmetod?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

11. Har vilken typ av instrument som använts (ex enkäter, intervjuguider och observationsscheman) samt tillvägagångssättet vid datainsamlingen tydligt beskrivits?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

12. Är den redovisade analysmetoden lämplig?
De metoder som används måste vara lämpliga för data.

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

13. Har etiska aspekter beaktats?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

14. Är de viktigaste resultaten av studien tydligt beskrivna?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

15. Svarar resultatet mot syftet?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

16. Har man tagit hänsyn till eventuella bortfall i resultatet?

Om antalet deltagare som ”droppat av” (bortfallet) inte har redovisats, bör man svara att man är oförmögen att avgöra

| |
|-------------------------|
| Ja |
| Nej |
| Oförmögen att avgöra |

Eventuell kommentar:

17. Är resultaten praktiskt relevanta?

| |
|-----|
| Ja |
| Nej |

Eventuell kommentar:

1. Food-System Botany. (2011). Rop, C. J. *Science Scope* Vol. 34, (8) 42-49.
2. Insight from the Public on Home economics and Formal Food literacy. (2011). Pendergast, D., Garvis, S. & Kanasa, H. *Family and Consumer Sciences Research Journal* Vol. 39, (4) 415-430.
3. Is cooking dead? The state of home economics food and nutrition education in a Canadian province. (2013). Slater, J. *International journal of consumer studies*. Vol. 37, (6) 617-624.
4. World Home economics Day Addresses Family Issues. (2015). Card, Beverly. *Journal of Family and Consumer Sciences; Alexandria* Vol. 107, (1) 68.
5. Hong Kong parents' perceptions of the transference of food preparation skills. (2015). Lai-Yeung, T. W. *International Journal of Consumer Studies; Oxford* Vol. 39, (2) 117-124.
6. "He just has to like ham"—The centrality of meat in home and consumer studies. (2015). Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, & Hörnell, A. *Appetite* Vol. 95, 101-112.
7. Connecting Undergraduates to Dairy Farm to Fork. (2015). Bevan, Y. *NACTA Journal; Twin Falls* Vol. 59, (4) 356.
8. Cooperation Models, Motivation and Objectives behind Farm-School Collaboration: Case Insights from Denmark. (2016). Malberg Dyg, P. & Mikkelsen Egberg, B. *International Journal of Sociology of Agriculture and Food; Dunedin* Vol. 23, (1) 41.
9. Absence, deviance and unattainable ideals - Discourses on vegetarianism in the Swedish school subject Home and Consumer Studies. (2016). Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C. & Hörnell, A. *Health education journal* Vol. 75, (6) 676-688
10. Adolescents' perspectives on food literacy and its impact on their dietary behaviours. (2016). Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. & Harris, N. *Appetite* Vol. 107, 549-557.
11. Food literacy at Secondary Schools in Australia. (2016). Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. & Harris, N. *Journal of School Health* Vol. 86, (11) 823-831.

12. What is the status of food literacy in Australian high schools? Perceptions of home economics teachers. (2017). Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. & Harris, N. *Appetite* Vol. 108, 326-334.
13. Environmental factors of food literacy in Australian high schools: views of home economics teachers. (2017). Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. & Harris, N. *International Journal of Consumer Studies*; Oxford Vol. 41,(1) 19-27.
14. Food literacy: A Critical Tool in a Complex Foodscape. (2017). Slater, J. *Journal of Family and Consumer Sciences*,109, (2) 14-20.
15. Teachers' perspectives of a new food literacy curriculum in Australia. (2018). Nanayakkara, J., Margerison, C. & Worsley, A. *Health Education*, Vol. 118, (1) 48-61.

Bilaga 4

Tabell 1. Artikelöversikt

| Publikations år Land | Författare | Titel | Syfte | Metod Urval Design | Slutsats | Kvalitets- bedömning |
|-------------------------|--|---|--|--|--|-------------------------|
| 2011 Australien | Pendergast, D., Garvis, S. och Kanasa, H | Insight from the Public on Home economics and Formal Food literacy | Undersöka anonyma informanternas uppfattningar och värderingar av skolämnet Home economics och food literacy. | Fritext svar på en blogg. 97 anonyma kommentarer. Tvärsnittsstudie | Alla i samhället har inte en kollektiv förståelse för home economics potential för att utveckla food literacy, detta behöver förändras för att ämnet ska få de förutsättningar som behövs. | 93% 14 frågor |
| 2013 Kanada | Slater, J. | Is cooking dead? The state of Home economics Food and Nutrition education in a Canadian province. | Undersöka trender i uppfattningen av skolämnet home economics food and nutrition (HEFN) i en av Kanadas provinser. | Kvalitativa intervjuer och kvantitativ statistik 16 informanter varav 13 lärare i HEFN och 3 utbildningsadministratörer 498 offentliga skolor Tvärsnittsstudie. Longitudinell studie, 10 år. | HEFN ses som mindre viktigt än andra ämnen, både av skolpersonal och föräldrar. Kursplanen är inaktuell och eleverna har sämre förkunskaper än tidigare. Därför borde en evidensbaserad undervisning innehållande kritisk food literacy införas i skolan. Andelen elever registrerade i HEFN kurser sjunker när ämnet inte är obligatoriskt. | 87% 15 frågor |

| | | | | | | |
|--------------------|--|---|---|---|---|-------------------|
| 2015 Hong- Kong | Lai- Yeung, T. W. L. | Hong- Kong parents' perceptions of the transference of food preparation skills | Undersöka hur föräldrar ser på att kunna laga mat, hur matlagning lärs ut till andra i hemmet och vilka förväntningar föräldrarna har på det. | Kvantitativ enkätstudie 1009 svar 78,5 % mammor 17,1 % pappor 4,4 % andra omvårdare Tvärsnittsstudie | Matlagning och andra relevanta kunskaper som behövs genom livet är nyckelkomponenter för hälsosamma matvanor. Regeringen borde uppmärksamma detta och uppmuntra familjer att överföra dessa kunskaper åt sina barn. | 100% 14 frågor |
| 2015 Sverige | Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C och Hörnell, A. | "He just has to like ham" – The centrality of meat in home and consumer studies | Beskriva diskursen kring kött i hem- och konsumentkunskapsundervisningen för att minska konsumtionen av rött kött. | Observationsstudie 59 elever mellan 10- 16 år 38 flickor 21 pojkar 5 lärare alla kvinnor Tvärsnittsstudie | Undervisningen i hem- och konsumentkunskap kan genom kritisk food literacy utmana köttnormen och därmed ge eleverna möjlighet att göra ansvarsfulla val av mat. | 100% 13 frågor |
| 2016 Sverige | Bohm, I., Lindblom, C., Åbacka, G., Bengs, C. och Hörnell, A. | Absence, deviance and unattainable ideals – Discourses on vegetarianism in the Swedish school subject Home and Consumer Studies | Beskriva lärare och elevers diskurs kring vegetarisk mat i fem skolor i norra Sverige | Observationsstudie 26 lektioner 59 elever mellan 10-16 år 38 flickor 21 pojkar 5 lärare alla kvinnor Tvärsnittsstudie | Hem- och konsumentkunskapsundervisningen kan genom kritisk food literacy motverka den begränsade tillgången på vegetarisk mat, till exempel genom att fokusera på populära växtbaserade rätter | 100% 13 frågor |

| | | | | | | |
|-----------------------|--|---|---|--|--|-------------------|
| 2016(a) Australien | Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. och Harris, N. | Adolescents' perspectives on food literacy and its impact on their dietary behaviours. | Ur ungdomars perspektiv undersöka uppfattningen av vilka aspekter av food literacy som är viktiga för dem för att kunna anpassa undervisningen av food literacy till målgruppen. | Fokusgrupper 6-10 informanter i varje fokusgrupp (totalt 15) 131 elever Årskurs 7-12 69 % kvinnor 31 % män Tvärsnittsstudie | Food literacy utbildning skulle kunna spela en viktig roll i att förbättra ungdomars food literacy och därmed deras matvanor. Men studier visar att lärare och elever värderar olika aspekter inom food literacy olika. Människor som utbildar barn inom food literacy borde fokusera mera på tillämpning av kunskaper och mindre på matlagningskunskaper. | 100% 14 frågor |
| 2016(b) Australien | Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. och Harris, N. | Food literacy at Secondary School in Australia | Ta reda på home economic lärares förhållningssätt gentemot food literacy. | Enkätundersökning 20 kvantitativa frågor 205 informanter 97% kvinnor 3% män Tvärsnittsstudie | Lärarna tycker att de flesta aspekterna i food literacy är viktiga, exempelvis kunskaper om säkerhet och hygien, nyttig mat, matlagningsmetoder och redskap med flera. Aspekter som inte ansågs vara lika viktiga var makroperspektiv såsom på matsystem och djurhållning. | 100% 14 frågor |

| | | | | | | |
|-----------------------|--|--|---|--|---|-------------------|
| 2017(a) Australien | Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. och Harris, N. | Environmental factors of food literacy in Australian high schools: views of home economics teachers. | Få en bättre förståelse om faktorer som gynnar och hämmar ungdomars food literacy. | Enkätundersökning 6 kvalitativa frågor med fritextsvar 80 informanter, lärare i home economics 78 Kvinnor 2 Män Tvärsnittsstudie | Det finns tre faktorer som gynnar (+) och tio faktorer som hämmar (-) elevernas food literacy. De flest informanter angav; 1) Styrdokument (-) 2) Negativ attityd till HE (-) 3) En holistisk och praktisk ingång till ämnet (+) 4) Avsaknad av material (-) | 100% 14 frågor |
| 2017(b) Australien | Ronto, R., Ball, L., Pendergast, D. och Harris, N. | What is the status of food literacy in Australian high schools? Perceptions of home economics teachers | Undersöka home economics lärares uppfattning om ungdomars food literacy och ämnets förmåga att förändra elevers matvanor. | Kvalitativa semistrukturerade intervjuer 22 stycken 2 genom personliga möten 20 genom telefonintervjuer Tvärsnittsstudie | Home economics undervisningen i skolans senare del skulle kunna spela en stor roll i att förbättra ungdomars food literacy och deras matvanor. | 100% 14 frågor |
| 2018 Australien | Nanayakkara, J., Margerison, C. och Worsley, A. | Teachers' perspectives of a new food literacy curriculum in Australia | Undersöka lärares syn på en ny kursplan i food literacy | Kvalitativ intervjustudie 14 lärare i Home economics 13 kvinnor 1 man Tvärsnittsstudie | Majoriteten av lärarna var generellt nöjda med innehållet i den nya kursplanen, men uttryckte oro och poängterade att det fanns utmaningar med att kunna undervisa enligt den. | 93% 14 frågor |